

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA BNCC À PRÁTICA AVALIATIVA

ASSESSMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: FROM THE BNCC TO ASSESSMENT PRACTICE

EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: DE LA BNCC A LA PRÁTICA EVALUATIVA

Raimundo dos Santos Sousa¹
Timóteo Henrique Silva²
Rozineide Iraci Pereira da Silva³

RESUMO: A avaliação na Educação Infantil ainda é, em muitos contextos, associada a práticas de verificação, comparação e classificação que pouco dialogam com as características do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças pequenas. Este artigo discute a avaliação na Educação Infantil a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e da legislação educacional brasileira, buscando compreender como uma prática avaliativa sem provas pode ser organizada no cotidiano pedagógico. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, construída a partir da análise de documentos normativos e de estudos sobre avaliação mediadora, observação, registro e documentação pedagógica. A discussão evidencia que avaliar nessa etapa não significa abandonar o acompanhamento da aprendizagem, mas modificar sua finalidade, seus instrumentos e sua relação com o planejamento. Observação sistemática, registros escritos, fotografias, produções das crianças, portfólios, relatórios descritivos e escuta das manifestações infantis constituem possibilidades para produzir evidências sobre trajetórias singulares. Conclui-se que a avaliação sem provas exige intencionalidade docente, critérios claros, formação profissional e diálogo com as famílias, de modo que os registros não sejam apenas documentos burocráticos, mas instrumentos de reflexão, replanejamento e garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação. BNCC.

¹ Discente do curso em Ciências da Educação da Christian Business School-CBS.

² Discente do curso em Ciências da Educação da Christian Business School-CBS.

³ Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Psicopedagoga, Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora orientadora da Christian Business School-CBS.

ABSTRACT: Assessment in Early Childhood Education is still, in many contexts, associated with verification, comparison and classification practices that have little dialogue with the characteristics of the development and learning of young children. This article discusses assessment in Early Childhood Education based on the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) and Brazilian educational legislation, seeking to understand how an assessment practice without tests can be organized in the daily pedagogical routine. This is a bibliographic and documentary research, with a qualitative approach, built from the analysis of normative documents and studies on mediating assessment, observation, recording and pedagogical documentation. The discussion shows that assessing at this stage does not mean abandoning the monitoring of learning, but modifying its purpose, its instruments and its relationship with planning. Systematic observation, written records, photographs, children's productions, portfolios, descriptive reports and listening to children's manifestations constitute possibilities for producing evidence about unique trajectories. It is concluded that assessment without tests requires teaching intentionality, clear criteria, professional training and dialogue with families, so that records are not just bureaucratic documents, but instruments of reflection, re-planning and guarantee of learning and development rights.

Keywords: Early Childhood Education. Assessment. BNCC.

RESUMEN: La evaluación en la Educación Infantil todavía está, en muchos contextos, asociada a prácticas de verificación, comparación y clasificación que poco dialogan con las características del desarrollo y del aprendizaje de los niños pequeños. Este artículo discute la evaluación en la Educación Infantil a partir de las orientaciones de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (DCNEI) y de la legislación educativa brasileña, buscando comprender cómo una práctica evaluativa sin pruebas puede organizarse en el cotidiano pedagógico. Se trata de una investigación bibliográfica y documental, de enfoque cualitativo, construida a partir del análisis de documentos normativos y de estudios sobre evaluación mediadora, observación, registro y documentación pedagógica. La discusión evidencia que evaluar en esta etapa no significa abandonar el seguimiento del aprendizaje, sino modificar su finalidad, sus instrumentos y su relación con la planificación. La observación sistemática, los registros escritos, las fotografías, las producciones de los niños, los portafolios, los informes descriptivos y la escucha de las manifestaciones infantiles constituyen posibilidades para producir evidencias sobre trayectorias singulares. Se concluye que la evaluación sin pruebas exige intencionalidad docente, criterios claros, formación profesional y diálogo con las familias, de modo que los registros no sean solo documentos burocráticos, sino instrumentos de reflexión, replanificación y garantía de los derechos de aprendizaje y desarrollo.

Palabras clave: Educación Infantil. Evaluación. BNCC.

INTRODUÇÃO

A avaliação na Educação Infantil é um tema que exige cuidado porque envolve uma etapa da educação básica marcada por formas próprias de aprender, brincar, interagir, explorar

e se expressar. Quando se fala em avaliação, ainda é comum que a primeira imagem seja a de uma prova, uma atividade com respostas certas e erradas, uma nota ou uma classificação. Essa compreensão, entretanto, não corresponde às especificidades da Educação Infantil nem ao que estabelecem os documentos legais brasileiros. Nessa etapa, avaliar precisa estar ligado ao acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens, à observação das experiências e a reflexão sobre as condições que o professor e a instituição oferecem para que as crianças aprendam.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 31, estabelece que a avaliação na Educação Infantil deve ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, inclusive para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1996). A determinação legal é importante porque desloca a avaliação de uma lógica de aprovação ou reprovação para uma lógica de acompanhamento. Não se trata, portanto, de descobrir quem está “apto” ou “não apto”, mas de compreender processos, reconhecer avanços, identificar necessidades e reorganizar as experiências pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também sustentam essa perspectiva ao compreenderem a criança como sujeito histórico e de direitos e ao indicarem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas (BRASIL, 2009). A avaliação precisa, assim, considerar aquilo que acontece nas relações, nas brincadeiras, nas explorações, nas linguagens e nas situações cotidianas. Uma criança pode revelar conhecimentos e capacidades enquanto conversa com outra, organiza materiais, inventa uma brincadeira, resolve um conflito, experimenta uma tinta, conta uma história, constrói com blocos ou participa de uma situação de cuidado.

A Base Nacional Comum Curricular amplia essa compreensão ao apresentar, para a Educação Infantil, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e, ao organizar o currículo em cinco campos de experiências. Esses elementos não devem ser vistos como uma lista de conteúdos a serem cobrados por meio de testes. Ao contrário, orientam a organização de experiências significativas e a observação das diferentes formas pelas quais as crianças constroem sentidos e conhecimentos (BRASIL, 2018).

A própria BNCC destaca a necessidade de acompanhar tanto as práticas pedagógicas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória individual e do

grupo e utilizando registros diversos para evidenciar a progressão ocorrida, sem finalidade de seleção, promoção ou classificação (BRASIL, 2018). Dessa forma, a avaliação sem provas não significa ausência de critérios ou de acompanhamento. Significa assumir uma concepção de avaliação coerente com a infância, na qual observar, registrar, interpretar e planejar são ações articuladas.

O problema que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: como realizar uma avaliação na Educação Infantil coerente com a BNCC e com a legislação educacional, sem transformar o cotidiano das crianças em uma sequência de provas e atividades de verificação? A questão é relevante porque existe uma distância entre aquilo que os documentos oficiais propõem e aquilo que, em determinadas práticas escolares, ainda acontece. Mesmo quando não se aplicam provas tradicionais, podem permanecer fichas repetitivas, atividades padronizadas, comparações entre crianças e relatórios baseados em julgamentos genéricos. Retirar a prova, portanto, não é suficiente; é necessário repensar o sentido de avaliar.

O objetivo geral deste artigo é analisar a avaliação na Educação Infantil a partir das orientações da BNCC, destacando possibilidades de práticas avaliativas sem provas. Como objetivos específicos, pretende-se: discutir os fundamentos legais e teóricos da avaliação nessa etapa; compreender o papel da observação e do registro no acompanhamento das aprendizagens; apresentar instrumentos que podem apoiar uma avaliação formativa e mediadora; e refletir sobre os desafios enfrentados pelo professor para transformar a avaliação em uma prática de planejamento, acompanhamento e replanejamento.

4

A justificativa do estudo está relacionada à necessidade de fortalecer uma concepção de avaliação que respeite as características da infância e reconheça as crianças como sujeitos ativos. Avaliar uma criança pequena exige olhar para o processo, e não somente para um produto final. Exige considerar que as aprendizagens acontecem em ritmos diferentes e que a mesma criança pode demonstrar conhecimentos de maneiras variadas. Exige, ainda, compreender que o modo como o ambiente é organizado, as interações estabelecidas e as intervenções do professor interferem nas oportunidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação também contribui para avaliar a própria prática pedagógica.

O artigo está organizado em cinco partes principais. Depois desta introdução, apresenta-se a metodologia da pesquisa. Em seguida, discute-se o referencial teórico, com atenção à concepção de avaliação na Educação Infantil, à BNCC, às DCNEI e à avaliação mediadora. Na

seção de resultados e discussão, são analisadas possibilidades concretas de avaliação sem provas, incluindo observação, registros, portfólio, documentação pedagógica, relatórios e participação das crianças e das famílias. Por fim, apresentam-se as considerações finais, retomando os principais argumentos e apontando desafios para a prática docente.

MÉTODOS

Este artigo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa e caráter exploratório. A escolha desse percurso metodológico está relacionada ao próprio objetivo do estudo, que consiste em compreender concepções de avaliação na Educação Infantil e analisar sua relação com os documentos normativos que orientam essa etapa da educação básica. Não se pretendeu produzir dados de campo ou apresentar resultados de uma intervenção realizada em uma instituição específica. Os resultados discutidos são, portanto, de natureza analítica e decorrem do diálogo entre legislação, documentos curriculares e produção acadêmica sobre o tema.

A pesquisa documental concentrou-se em marcos legais e orientadores da Educação Infantil no Brasil, especialmente a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; e a Base Nacional Comum Curricular, homologada para orientar as aprendizagens essenciais da Educação Básica (BRASIL, 1996; BRASIL, 2009; BRASIL, 2018). Também foi considerado o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, produzido pelo Ministério da Educação em parceria com instituições e organizações da área, por apresentar uma perspectiva de autoavaliação institucional e de participação da comunidade (BRASIL, 2009).

A pesquisa bibliográfica contemplou estudos que discutem a avaliação como processo mediador e formativo, com destaque para Hoffmann (2006; 2012), Luckesi (2005), Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), além de artigos científicos voltados à avaliação na Educação Infantil, ao uso de portfólios, à documentação pedagógica e ao registro das aprendizagens. Também foram considerados estudos que problematizam a qualidade da Educação Infantil e a relação entre políticas educacionais e práticas avaliativas, como Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), Neves, Oliveira e Santos (2017), Silva e Urt (2014) e Ribeiro (2013).

A análise foi realizada por aproximação temática. Inicialmente, foram identificadas as orientações legais sobre o que significa avaliar na Educação Infantil. Em seguida, foram agrupadas as contribuições teóricas em quatro eixos: a) avaliação como acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem; b) observação e registro como fontes de evidências; c) documentação pedagógica e instrumentos avaliativos; e d) avaliação como apoio ao planejamento e ao replanejamento. A partir desses eixos, buscou-se estabelecer relações entre o que os documentos oficiais orientam e os desafios encontrados na organização da prática pedagógica.

O procedimento adotado também considerou a necessidade de evitar uma compreensão simplificada de “avaliação sem provas”. Se a prova tradicional é retirada, mas permanece uma prática baseada em fichas mecânicas, comparação de desempenho e preenchimento burocrático de relatórios, a concepção classificatória pode continuar presente. Por isso, a análise considera que a mudança avaliativa depende de uma transformação mais ampla: é preciso alterar o olhar sobre a criança, a finalidade do registro, a relação entre avaliação e planejamento e o modo como os professores interpretam as manifestações infantis.

Do ponto de vista ético, como não houve coleta de dados com crianças, professores, famílias ou instituições, não foram utilizados nomes, imagens, entrevistas ou registros individuais de pessoas. As situações apresentadas na discussão são exemplos pedagógicos elaborados a partir da literatura e dos princípios presentes nos documentos oficiais, não constituindo relatos de uma pesquisa de campo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica

A compreensão atual da Educação Infantil no Brasil está vinculada a uma concepção de criança como sujeito de direitos e à ideia de que educar e cuidar são dimensões inseparáveis do trabalho pedagógico. A LDB define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e estabelece como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, considerando aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Essa definição é fundamental para pensar a avaliação. Se a finalidade é o desenvolvimento integral, não é coerente reduzir o processo avaliativo a um único tipo de habilidade, principalmente às capacidades que podem ser verificadas por atividades escritas. O desenvolvimento infantil envolve dimensões diversas, que aparecem nas relações, no corpo, na linguagem, na autonomia, na curiosidade, na capacidade de criar hipóteses, de brincar, de participar e de conviver. A avaliação precisa acompanhar essa complexidade.

As DCNEI afirmam princípios éticos, políticos e estéticos como fundamentos das propostas pedagógicas e colocam as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas. Isso significa que a criança aprende enquanto participa de experiências sociais e culturais e que a organização dos tempos, espaços e materiais precisa favorecer sua participação e seu protagonismo (BRASIL, 2009). Avaliar, nessa perspectiva, não é interromper a experiência para aplicar um instrumento isolado; é observar a criança durante as próprias experiências que constituem o currículo.

A criança pequena também não pode ser compreendida como um sujeito que simplesmente recebe conhecimentos transmitidos pelo adulto. Seu modo de aprender envolve ação, exploração, repetição, experimentação, imitação, linguagem, brincadeira e interação. Por essa razão, a observação do cotidiano é uma fonte privilegiada de informações. Ao observar como uma criança escolhe materiais, como pede ajuda, como explica uma ideia, como reorganiza uma brincadeira ou como reage a um desafio, o professor encontra elementos que dificilmente apareceriam em uma prova.

A perspectiva histórico-cultural contribui para compreender esse processo ao destacar a importância das relações sociais e da mediação no desenvolvimento humano. Em situações de interação, a criança amplia suas possibilidades de ação e pensamento, especialmente quando conta com a intervenção intencional de adultos e de outras crianças (VYGOTSKY, 1991). Assim, a avaliação também precisa considerar não apenas aquilo que a criança já consegue fazer sozinha, mas as possibilidades que aparecem quando recebe apoio, orientação e oportunidades adequadas.

Da avaliação classificatória à avaliação mediadora

A avaliação escolar foi historicamente associada, em muitos contextos, à medição, à seleção e à classificação. Luckesi (2005) chama atenção para a diferença entre avaliar e

simplesmente examinar. O exame tende a concentrar-se em um resultado pontual, enquanto a avaliação pode produzir informações para tomar decisões e melhorar o processo educativo. Essa distinção é especialmente relevante na Educação Infantil, porque a lógica de classificação pode produzir rótulos que não respeitam os ritmos e as singularidades das crianças.

Hoffmann (2006; 2012) defende uma perspectiva de avaliação mediadora, na qual o professor acompanha a criança, interpreta suas manifestações e utiliza as informações para organizar novas situações de aprendizagem. Nesse sentido, avaliar é uma ação que acontece ao longo do processo, e não apenas ao final de um período. O registro não serve para comprovar que o professor realizou seu trabalho; ele serve para tornar visível aquilo que está sendo observado e para ajudar a pensar o que fazer a seguir.

A avaliação mediadora também modifica a pergunta feita pelo professor. Em uma lógica classificatória, a pergunta pode ser “a criança conseguiu ou não conseguiu?”. Em uma lógica mediadora, perguntas mais amplas passam a orientar o olhar: “o que a criança está tentando fazer?”, “que estratégias utiliza?”, “que hipóteses apresenta?”, “que apoio favorece sua participação?”, “o que mudou desde a última observação?” e “que experiência pode ampliar essa aprendizagem?”. Essas perguntas ajudam a deslocar o foco do julgamento para a compreensão.

Essa mudança não significa que o professor deva deixar de estabelecer objetivos. Pelo contrário, uma avaliação consistente exige intencionalidade. O professor precisa saber por que propõe determinada experiência, quais aprendizagens deseja favorecer e que sinais podem indicar avanços. O que muda é a forma de interpretar esses sinais. Em vez de comparar a criança com um modelo ideal ou com os colegas, o professor acompanha a trajetória da própria criança e analisa as condições que favoreceram ou limitaram sua participação.

A BNCC e os direitos de aprendizagem na Educação Infantil

A BNCC organiza a Educação Infantil a partir de uma concepção que valoriza as experiências das crianças. Os seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) indicam condições que precisam ser garantidas no cotidiano pedagógico (BRASIL, 2018). Esses direitos ajudam a ampliar a compreensão da avaliação porque mostram que aprender não se restringe à aquisição de conteúdos formais.

O direito de conviver, por exemplo, pode ser observado quando a criança constrói relações, negocia regras de uma brincadeira, demonstra cuidado ou participa de decisões

coletivas. O direito de brincar aparece na capacidade de criar enredos, utilizar objetos de diferentes maneiras, assumir papéis e sustentar uma situação imaginária. O direito de participar pode ser percebido quando a criança escolhe materiais, manifesta opiniões e contribui para a organização das atividades. Explorar envolve investigar objetos, espaços, fenômenos e possibilidades. Expressar está relacionado às múltiplas linguagens, e conhecer-se envolve a construção da identidade, da autonomia e da percepção de si nas relações.

Os cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, oferecem outra referência importante. A avaliação precisa acompanhar as aprendizagens que emergem dessas experiências sem transformar os campos em disciplinas isoladas ou em conteúdos para provas.

A BNCC também destaca a intencionalidade do professor e a necessidade de acompanhar as práticas e as aprendizagens. O documento indica que diferentes registros, como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos, podem evidenciar a progressão ocorrida durante determinado período, sem a intenção de selecionar, promover ou classificar crianças (BRASIL, 2018). Essa orientação aproxima a BNCC da ideia de documentação pedagógica e reforça que avaliar é produzir uma memória interpretada do processo.

Observação, registro e documentação pedagógica

Observar não significa simplesmente olhar. A observação pedagógica pressupõe intenção, foco e capacidade de interpretar situações. Quando o professor registra que uma criança “brincou no parque”, a informação é muito limitada. Um registro mais significativo procura descrever ações, falas, estratégias, interações e mudanças. Por exemplo, pode registrar como a criança inicialmente evitava subir em determinado equipamento e, depois de observar um colega e receber apoio do professor, conseguiu experimentar uma nova forma de movimento. O segundo registro permite pensar sobre aprendizagem, mediação e próximos desafios.

O registro escrito é uma das formas mais tradicionais de documentação, mas não é a única. Fotografias, vídeos, desenhos, produções gráficas, construções, falas transcritas, mapas de aprendizagem e portfólios também podem contribuir. A escolha do instrumento deve depender daquilo que se pretende compreender. Uma fotografia pode evidenciar a organização

de uma experiência; uma fala pode revelar uma hipótese; uma sequência de desenhos pode mostrar transformações na representação; um portfólio pode permitir visualizar um percurso.

Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) discutem a documentação pedagógica como um processo que torna visíveis experiências e aprendizagens e favorece a reflexão dos profissionais. A documentação não deve ser confundida com uma coleção de trabalhos bonitos. Seu valor está na possibilidade de interpretar o que aconteceu, por que aconteceu e quais significados podem ser atribuídos à experiência. Um portfólio, por exemplo, torna-se mais potente quando contém seleção intencional, comentários do professor, falas da criança e relações com o planejamento.

O registro também pode revelar algo sobre o próprio professor. Ao analisar suas anotações, o docente pode perceber que sempre observa determinadas crianças e pouco registra outras, que privilegia atividades de linguagem escrita ou que tende a interpretar comportamentos de maneira negativa. Dessa forma, registrar é também uma forma de autoavaliação profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Avaliar sem provas não significa deixar de avaliar

A análise dos documentos e estudos selecionados permite afirmar que a principal mudança proposta para a Educação Infantil não é simplesmente a substituição da prova por outro instrumento. O que precisa ser transformado é a finalidade da avaliação. A prova tradicional costuma criar uma situação específica para verificar um resultado. Na Educação Infantil, a avaliação pode acontecer dentro das próprias experiências que constituem a rotina: brincar, conversar, explorar, produzir, movimentar-se, participar de projetos, cuidar de si e do ambiente e interagir com os outros.

Nesse sentido, a expressão “sem provas” precisa ser compreendida como uma escolha pedagógica coerente com a etapa e não como uma ausência de acompanhamento. A criança continua sendo observada e seu desenvolvimento continua sendo documentado. O que se evita é a criação de situações artificiais de testagem e classificação que desconsiderem a forma como as crianças pequenas aprendem.

Um exemplo simples pode ser encontrado na aprendizagem relacionada à contagem. Em vez de entregar uma folha com dez objetos desenhados para que a criança escreva o número

correspondente, o professor pode observar uma situação de distribuição de materiais. Ao entregar copos ou peças para os colegas, a criança precisa estabelecer correspondências, contar, antecipar quantidades e resolver problemas. O professor pode registrar quais estratégias ela utiliza, se conta apontando para cada objeto, se reconhece pequenas quantidades sem contar ou se solicita ajuda.

O mesmo vale para a linguagem. Em lugar de aplicar uma ficha para verificar se a criança reconhece letras, o professor pode acompanhar situações de leitura compartilhada, produção de listas, exploração de livros, escrita espontânea, identificação de nomes e conversas sobre histórias. O objetivo não é ignorar conhecimentos específicos, mas observá-los em contextos significativos.

Essa perspectiva também evita que a avaliação seja reduzida ao desempenho em uma única atividade. Uma criança pode não demonstrar determinado conhecimento em um momento e apresentá-lo em outro contexto. Pode também demonstrar o que sabe por meio da fala, do desenho, do gesto ou da ação. Avaliar exige, portanto, múltiplas oportunidades de observação.

A observação como instrumento central

11

Entre os instrumentos avaliativos possíveis, a observação ocupa lugar central. Ela permite acompanhar processos que acontecem de forma espontânea e também aqueles desencadeados por propostas planejadas. Para ser pedagógica, entretanto, a observação precisa ser sistemática. Isso não significa observar tudo o tempo todo, o que seria inviável, mas definir focos de atenção de acordo com os objetivos do planejamento.

Uma estratégia possível é selecionar, em determinados períodos, alguns aspectos para acompanhar: participação nas brincadeiras coletivas; formas de comunicação; estratégias utilizadas diante de desafios; relações com os colegas; autonomia nos cuidados; exploração de materiais; produção artística; interesse por histórias; ou desenvolvimento de noções espaciais e quantitativas. O foco pode variar ao longo do ano.

O registro de observação precisa evitar rótulos. Expressões como “é preguiçoso”, “é agressivo”, “não presta atenção” ou “é muito inteligente” dizem pouco sobre o processo e podem carregar julgamentos. Registros descritivos são mais úteis: “durante a brincadeira, interrompeu o colega três vezes, mas aceitou negociar quando o professor propôs que cada criança escolhesse

uma função”; ou “ao montar a torre, tentou três estratégias e chamou um colega para observar o que aconteceria se retirasse uma peça da base”.

A diferença parece pequena, mas é pedagogicamente importante. O primeiro tipo de registro fixa uma característica na criança; o segundo descreve uma situação e permite pensar sobre intervenção. A avaliação deixa de ser uma sentença e passa a ser uma fonte de perguntas.

Portfólio: mais que uma pasta de atividades

O portfólio pode ser um instrumento potente quando construído como memória do processo. A literatura analisada mostra que sua utilização na Educação Infantil pode favorecer tanto o acompanhamento da criança quanto a reflexão docente (FERNANDES, 2021; BARROS; BRAGANÇA; SOUTO, 2023). Entretanto, existe o risco de transformar o portfólio em uma pasta de trabalhos acumulados, organizada apenas para entregar às famílias ao final do semestre.

Para evitar esse problema, a seleção dos materiais precisa ser intencional. Não é necessário guardar tudo. Uma produção pode ser escolhida porque mostra uma mudança importante; outra porque revela uma hipótese; outra porque registra uma experiência coletiva; outra porque apresenta a fala da criança sobre aquilo que produziu. O professor pode incluir pequenos comentários explicativos e, quando possível, a própria voz da criança.

12

Um portfólio também pode conter comparações da criança consigo mesma, desde que a intenção seja perceber transformações e não estabelecer ranking. Uma sequência de desenhos realizada em diferentes momentos pode mostrar como uma criança passa a representar mais detalhes, organiza melhor o espaço ou atribui novos significados às produções. O foco é a trajetória.

Relatórios descritivos e comunicação com as famílias

O relatório descritivo é outro instrumento recorrente na Educação Infantil. Seu desafio é transformar informações do cotidiano em uma narrativa que seja compreensível, respeitosa e pedagogicamente útil. Relatórios genéricos, que poderiam ser trocados entre crianças sem alterar o texto, pouco contribuem para o acompanhamento.

Um relatório significativo precisa apresentar evidências. Em vez de escrever que a criança “teve bom desenvolvimento”, é mais informativo registrar que “passou a participar com maior frequência das rodas de conversa, fazendo perguntas relacionadas às histórias e

retomando acontecimentos narrados pelos colegas”. A descrição permite que a família compreenda o processo e que a escola identifique caminhos para continuar o trabalho.

A comunicação com as famílias também precisa evitar uma visão de avaliação como julgamento da criança. Quando a escola compartilha apenas dificuldades, a família pode interpretar o relatório como uma cobrança. Quando compartilha apenas conquistas, pode deixar de apresentar desafios importantes. O diálogo precisa mostrar avanços, interesses, necessidades e possibilidades de continuidade.

As famílias também possuem conhecimentos importantes sobre as crianças. Informações sobre brincadeiras em casa, interesses, formas de comunicação e mudanças percebidas no cotidiano podem ajudar o professor a compreender melhor determinados comportamentos. A avaliação, portanto, pode tornar-se uma ponte entre escola e família, e não apenas um documento produzido pela escola para a família.

A documentação pedagógica e a avaliação do trabalho docente

Um dos resultados mais importantes da análise é a compreensão de que a avaliação da criança e a avaliação da prática docente não podem ser totalmente separadas. Se várias crianças apresentam dificuldade diante de uma proposta, a primeira pergunta não deveria ser apenas “o que há de errado com elas?”. É preciso perguntar também se a proposta foi compreensível, se os materiais eram adequados, se houve tempo suficiente, se as crianças tiveram oportunidade de experimentar e se a intervenção do professor favoreceu a aprendizagem.

A BNCC afirma que o professor deve refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar as práticas e interações, acompanhando seus efeitos sobre as aprendizagens e o desenvolvimento (BRASIL, 2018). Isso significa que o registro pode servir para replanejar. A avaliação não termina quando o professor escreve o relatório; ela continua quando as informações registradas provocam uma nova decisão pedagógica.

Essa compreensão aproxima a avaliação de um ciclo: planejar, observar, registrar, interpretar, intervir, observar novamente e replanejar. O ciclo não é necessariamente linear, porque novas questões surgem durante o processo. A avaliação se torna, então, parte da própria ação pedagógica.

Estudos sobre qualidade da Educação Infantil também ajudam a ampliar essa discussão, pois mostram que a qualidade depende de múltiplas dimensões da instituição, como

planejamento, interações, experiências, espaços, materiais, formação profissional e relação com as famílias (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006; RIBEIRO, 2013). Dessa maneira, não basta avaliar individualmente a criança; é necessário refletir sobre as condições institucionais que produzem suas experiências.

O papel da criança no processo avaliativo

Falar de avaliação na Educação Infantil também exige pensar na participação da própria criança. Embora a criança pequena não produza uma autoavaliação formal nos mesmos moldes de estudantes maiores, ela pode participar da reflexão sobre suas experiências. Perguntas como “o que você mais gostou de fazer?”, “O que foi difícil?”, “Como você conseguiu?”, “O que gostaria de tentar novamente?” ou “O que podemos mudar?”, podem gerar informações importantes.

A participação infantil está alinhada ao direito de participar previsto na BNCC. Quando a criança percebe que sua opinião é considerada, ela deixa de ocupar uma posição exclusivamente passiva no processo educativo. A avaliação pode ser uma experiência de escuta e diálogo.

Também é possível utilizar recursos visuais. Crianças pequenas podem escolher imagens que representem como se sentiram diante de uma experiência, indicar uma produção de que gostaram ou comentar uma fotografia do grupo. O professor não deve interpretar automaticamente essas escolhas, mas utilizá-las como ponto de partida para conversar com a criança.

Silva e Urt (2014) reforçam a compreensão da avaliação na Educação Infantil como ação mediadora, articulada ao acompanhamento do desenvolvimento, às práticas pedagógicas e à reflexão do professor. Isso fortalece a ideia de que a participação da criança não é um detalhe, mas parte da própria concepção de avaliação.

Avaliação, inclusão e respeito às singularidades

A avaliação sem provas também possui uma dimensão inclusiva. Situações padronizadas de testagem podem produzir barreiras para crianças que se comunicam, movimentam-se ou demonstram seus conhecimentos de maneiras diferentes. Uma avaliação baseada em múltiplas

linguagens permite ampliar as formas de participação e reconhecer capacidades que não aparecem em atividades tradicionais.

Isso não significa diminuir expectativas ou deixar de acompanhar aprendizagens. Significa garantir acessibilidade e diferentes caminhos para que a criança possa demonstrar o que sabe. O professor precisa observar como cada criança participa e quais condições favorecem sua expressão.

A perspectiva inclusiva exige ainda cuidado com comparações. O desenvolvimento infantil não ocorre de maneira uniforme. Comparar crianças como se todas devessem alcançar determinados comportamentos exatamente no mesmo momento pode produzir interpretações equivocadas. O acompanhamento deve considerar a trajetória individual e, ao mesmo tempo, reconhecer que a criança se desenvolve em interação com o grupo e com o ambiente.

Neves, Oliveira e Santos (2017) destacam a importância da avaliação mediadora na Educação Infantil justamente por possibilitar uma visão mais ampla dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e por oferecer elementos para a criação de novas situações de aprendizagem. Essa compreensão favorece uma prática avaliativa que reconhece diferenças sem transformá-las em déficits.

Os desafios para transformar a prática avaliativa

Embora a legislação e os documentos curriculares apresentem orientações consistentes, a mudança da prática avaliativa não acontece automaticamente. Um dos desafios é a formação docente. O professor precisa dominar formas de observar, registrar e interpretar sem transformar o registro em uma lista de comportamentos. Isso requer estudo, planejamento coletivo e tempo para analisar a documentação produzida.

Outro desafio é a cultura institucional. Se a escola valoriza quantidade de atividades, folhas preenchidas e produtos uniformes, pode ser difícil implementar uma avaliação baseada em processos. A gestão e a coordenação pedagógica precisam criar espaços para que os professores discutam registros, planejem em conjunto e reflitam sobre as práticas.

Existe também o desafio das expectativas das famílias. Algumas famílias associam uma boa Educação Infantil à quantidade de tarefas enviadas para casa ou à realização de atividades semelhantes às do Ensino Fundamental. A escola precisa explicar que brincar, conversar,

explorar e participar também são experiências de aprendizagem. A comunicação transparente ajuda a construir confiança.

Por fim, existe o desafio da burocratização. Quando o professor precisa preencher muitos documentos sem compreender sua finalidade, o registro pode se transformar em obrigação administrativa. A solução não é eliminar os registros, mas selecionar aqueles que realmente ajudam a compreender as crianças e a tomar decisões pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada neste artigo permite compreender que a avaliação na Educação Infantil precisa ser coerente com a concepção de criança, de aprendizagem e de currículo defendida pela legislação brasileira. A LDB estabelece o acompanhamento e o registro do desenvolvimento, sem objetivo de promoção, enquanto as DCNEI e a BNCC valorizam as interações, a brincadeira, a participação e as experiências como elementos centrais do trabalho pedagógico. Nesse contexto, a prova tradicional não ocupa lugar de instrumento privilegiado de avaliação.

Entretanto, retirar a prova não resolve, por si só, o problema da avaliação. É possível não aplicar testes e, ainda assim, manter uma prática classificatória por meio de fichas mecânicas, comparações, rótulos e relatórios genéricos. A mudança mais importante é conceitual: avaliar passa a significar acompanhar, interpretar e criar condições para que novas aprendizagens aconteçam.

A observação sistemática se apresenta como uma ferramenta fundamental porque permite acompanhar situações reais do cotidiano. Quando articulada ao registro, ela produz evidências que podem ser retomadas pelo professor. Portfólios, fotografias, desenhos, falas, produções, relatórios e documentação pedagógica ampliam as possibilidades de compreender os processos infantis. O uso desses instrumentos, porém, precisa ser intencional e não pode ser reduzido ao acúmulo de materiais.

Outro aspecto importante é a relação entre avaliação e planejamento. Uma avaliação que não modifica nenhuma decisão pedagógica corre o risco de se tornar burocrática. O professor precisa utilizar aquilo que observa para planejar novas experiências, reorganizar espaços, modificar intervenções, oferecer materiais diferentes e criar novas oportunidades de

participação. Avaliar a criança também implica avaliar a qualidade das oportunidades que estão sendo oferecidas.

A avaliação sem provas pode, portanto, ser compreendida como uma prática de acompanhamento contínuo, baseada em evidências produzidas nas experiências e nas interações. Ela respeita ritmos e singularidades, favorece a inclusão e amplia o diálogo com as famílias. Ao mesmo tempo, exige do professor um olhar atento e investigativo, capaz de transformar acontecimentos cotidianos em informações pedagógicas.

Conclui-se que uma prática avaliativa coerente com a BNCC não é aquela que simplesmente substitui a prova por outro instrumento. É aquela que muda a pergunta central: em vez de perguntar apenas quanto a criança acertou, procura compreender como ela aprende, o que já consegue realizar, quais estratégias utiliza, quais desafios enfrenta e que experiências podem ampliar suas possibilidades. Essa mudança contribui para uma Educação Infantil mais respeitosa, intencional e comprometida com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ainda são necessários estudos que investiguem como diferentes redes de ensino organizam seus instrumentos de avaliação, como os professores utilizam os registros no planejamento e como as famílias compreendem os processos avaliativos na Educação Infantil. Essas pesquisas podem aproximar ainda mais as orientações das políticas educacionais da realidade cotidiana das instituições. No entanto, o caminho apresentado pelos documentos e pela literatura já indica que avaliar crianças pequenas é, sobretudo, acompanhar suas trajetórias e criar condições para que continuem aprendendo.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Patrícia; BRAGANÇA, Fabiana; SOUTO, Kely. Avaliação na Educação Infantil: o portfólio como instrumento avaliativo e reflexivo da prática docente. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 25, 2023. DOI: 10.34019/1984-5499.2023.v25.33040.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

FERNANDES, Jaiza Helena Moisés. Portfólio na Educação Infantil: avaliação e re (construção) da aprendizagem. *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021. DOI: 10.24065/2675-9144.2021v2n4ID6611.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

NEVES, Josélia Gomes; OLIVEIRA, Ana Paula Salgado Beleza de; SANTOS, Gisele Caroline Nascimento dos. Avaliação na educação infantil: desafios e perspectivas. *Revista Exitus*, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 374-400, 2017. DOI: 10.24065/2237-9460.2017v7n3ID360.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

18

RIBEIRO, Bruna. Indicadores da qualidade na educação infantil: potenciais e limites. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 65-74, 2013. DOI: 10.24220/2318-0870v18n1a1899.

SILVA, Juliana Pereira da; URT, Sonia da Cunha. Educação infantil e avaliação: uma ação mediadora. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 25, n. 3, 2014. DOI: 10.14572/nuances.v25i3.3038.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.